

A
NYELVTÖRTÉNET FELHASZNÁLÁSA
AZ ÉLŐ NYELVEK TANÍTÁSÁBAN

IRTA

D^R BÁRCZI GÉZA

*Különlenyomat a Kat. Tanügyi Főigazgatóságtól
1940—41. Évkönyvéből.*

BUDAPEST
STEPHANEUM NYOMDA

1942



A NYELVTÖRTÉNET FELHASZNÁLÁSA AZ
ÉLŐ NYELVEK TANÍTÁSÁBAN.

A nyelvtörténeti tudományos eredmények felhasználásának kérdése végső elemzésben meglehetősen jelentéktelen részlet az élő nyelvek tanításának módszertanában. Alapjában véve el lehetne intézni egy pár mondatdal, ahogy az Utasítások teszik. Ha a tanfolyam vezetősége az előadás-sorozatban mégis 2 órát szánt neki, az kétségtelenül azért történt, mert egyrészt, mint minden részletnek, azért ennek is megvan a maga fontossága, s a tisztánlátás hiánya ezen a téren is súlyos botlásokat idézhet elő a tanításban, másrészt, mert kapcsán elsőrendű jelentőségű elvi kérdéseket is meg lehet beszélni.

Egyes tantárgyakban, főként a bennünket érdeklő modern nyelvekben a nagyközönség, de felsőbb hatóságaink is néhány év óta mindenképpen a gyakorlati célt tolják előtérbe. Azt kívánják az iskolától, hogy — a modern nyelv példájánál maradva — a tanulónak számottevő, gyakorlatilag is gyümölcsöztethető nyelvismeretet adjon, sőt voltaképpen nem is nyelvismeretet követelnek, hanem elsősorban beszédkézsétséget, ami annál olykor talán több, másrészt azonban kevesebb is lehet. A szülő nem titkolja megelégedését, ha egy külföldi út alkalmával gyermeke az iskolában szerzett ismeretek alapján tud pincérrel, kalauzzal szót érteni, vasúti jegyet váltani, járókelőtől útírányt megkérdezni, vagy éppen frissen szerzett ismerősökkel egy-két percig az esőről meg a szép időről elcsevegni. Sőt rendszeren a felügyelő hatóságok is megelégedésüket fejezik ki, ha a tanulók olvasmányaik alapján meglehetősen folyékony beszélgetéseket folytatnak, ami különben érthető és jogos, hiszen ilyen beszédgyakorlatokra elkerülhetetlenül szükség van. Hogy e mögött a külsőleges készség mögött valódi nyelvismeret rejlik-e vagy a *méthode maternelle*-től örökölt néhány száz mondat típus bemagolása, azt csak az igazi szakember látja meg.

Mi, középiskolai tanárok tisztában vagyunk azzal, hogy a gimnázium nem gyakorlati iskola, hanem elsősorban nevelő intézmény, hogy legelső és legfontosabb célja a lélek nemesítése, a jellem megszilárdítása, az akarat megacélozása, a tevékeny, derék, vallásos ember, a cselekvő, jó hazafi, az istenfélő, becsületes állampolgár nevelése; másodsorban a bontakozó emberi ész pallérozása, helyes irányba terelése, kritikára, önfegyelemre, problémameglátásra, a megoldás útjainak logikus keresésére való szoktatás; harmadsorban és csak jóval ezek után tudományos (és ezek között gyakorlati) alapismeretek elsajátíttatása. Ezért aztán a gyakorlati cél erőteljes hangoztatása ellen néha bizonyos feszélyező ellenérzés vesz rajtunk erőt,

sőt nem egyszer legjobb meggyőződésünk ellenére végezzük munkánkat a nekünk kiszabott irányban.

Pedig nincsen teljesen igazunk. Akármilyen szép és magasrendű a gimnázium hivatásának ez az imént vázolt elképzelése, bármennyire kíváncsatos is volna, hogy mint elit-iskolában ezek az elképzelések megvalósuljanak, nem hunyhatunk szemet az előtt a tény előtt, hogy a magyar társadalom szemében a gimnázium nem a szó szoros és kötelező értelmében vett szellemi vezetőrétegek iskolája, hanem olyan kapu, amelyen szükségképpen áthalad minden, az ú. n. középosztályba vezető út. Ismerjük mindnyájan azt a közfelfogást, hogy akinek nincs érettségije, az nem úri ember, s igazi érettségi csak a gimnáziumi. Hogy ez a felfogás téves, sőt nagy mértékben káros, az aligha vitatható, viszont az is kétségtelen, hogy még mindig egészen általános. Már pedig ez a közfelfogás igen lényeges különbséget jelent a mi viszonyaink és a nyugateurópai körülmények között. Pl. Belgiumban Verviers és a vele egybeépült községek kb. 100.000 lakosú tömör agglomerációt alkotnak, s ennek a mi szemünkben szinte nagy városnak egyetlen egy athénéje van, ebben a mi gimnáziumunknak megfelelő tagozat osztályaiban pedig a tanulók száma mélyen alatta marad egy átlagos magyarországi gimnázium osztályai létszámának. Ott az elemi elvégzése után a legtöbb gyerek, a vagyonosabb középosztályhoz tartozó szülők gyerekei is, ha nem iratkozik valamely szakiskolába, 14 éves korában szakmát választ, inas vagy gyakornok lesz valamely gyárban, kereskedésben, vállalatban, közben, ha kedve és képessége van rá, beiratkozik egy több éves esti szaktanfolyamra. Ezek igen komoly és számottevő szaktudást nyújtanak és egyáltalában nem karitatív okleveleket adnak, s ennél fogva ezeknek az okleveleknek kellő becsük és tekintélyük van. A 18 éves fiatal ember kenyérkereső és jóképzsű szakember, amellet azonban époly úriembernek érzi magát, mint akárki. Néhány évi munka és tapasztalat után átveheti apja gyárának vagy vállalatának vezetését, vagy ha ilyen nem vár rá, gondtalan s bőséges életet biztosító állásra küzdheti fel magát valamely más gazdasági helyen és soha senki sem fog érdeklődni tőle, vajjon ajjal-bajjal megszerezte-e az érettségit. Csak a szó szoros értelmében vett szellemi, tudományos műveltséget igénylő pályákra készülő tartja szükségesnek a mi gimnáziumunkkal rokon athénéje elvégzését. S még ezekben az iskolákban is jut hely gyakorlati szempontoknak. Ugyanígy van ez más országokban is. Nálunk viszont 15—20.000 lakosú kis városban nem ritka — gyakran szakiskolák híján — 2—3 gimnázium, s ezek mindegyike tömve van. Érthető tehát, hogy e nagyszámú gimnazista jelentékeny hányada nem az érettségi után óhajtja megkezdeni a tulajdonképpeni életpályáján szükséges ismeretek elsajátítását, hanem mind fokozottabb mértékben követeli, hogy már a gimnázium lássa el őt olyan tudással, mely kenyeze megkeresésében segítheti. Ezek a nagyszámú és voltaképpen a gimnáziumba csak odatévedt, bár különben igen hasznos és egyáltalában nem alsórendű elemek harcolnak a latin meg a görög ellen, követelik a gyorsírás tanítását és lépnek fel különleges igényekkel a nyelvvoktatás terén is. Addig, míg a közönség ilyenforma

magatartása nem változik meg — már pedig ez nem rajtunk áll — kénytelenek vagyunk valahogyan összeegyeztetni a laikus óhajokat saját eszményünkkel, hogy több nemzedéken keresztül az egész magyar jövő ne vallja súlyos kárát az iskola és a közfelfogás merevszembelyezkedésének. Kétségtelen, hogy, ha egyrészt rajta kell lennünk, hogy a nézetek helyes irányba terelődjenek, másrészt kötelességünk a társadalom tényleges szükségleteit kiszolgálnunk.

A gyakorlati szempontot tehát akarva nem akarva el kell fogadnunk, sőt — mellesleg mondva — el kell fogadnunk a nyelvekre vonatkozólag annak a közhiedelemben élő megfogalmazását is, hogy t. i. a hasznos nyelvtudás kritériuma a beszédképesség. Mi mindnyájan tudjuk, hogy sokkal magasabb rendű nyelvtudást adtunk, ha a mi munkánk gyümölcseként a jövőendő mérnöke, orvosa, tanára, tudósa nagyobb nehézség nélkül meg tud érteni egy, a szakmájába vágó német, francia, angol vagy olasz tanulmányt, mintha egy pohár vizet tud kérni ezeken a nyelveken. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy tanítványaink zöme nem tanár, tudós, orvos vagy mérnök lesz, hanem olyan pályára lép az érettségi után, hol idegen nyelvi beszélő és fogalmazó képességének sokszorta több hasznát látja, mint bármilyen széles és mély, de merőben passzív nyelvismeretnek. De hát különben e kettőt kár szembe állítani, hiszen könnyen kiegyeztethetők.

Megnyugtathatjuk azonban magunkat. Midőn így elfogadtuk a gyakorlati célt és annak még sekélyesebb fogalmazású megvalósítását is, voltaképpen mégsem kellett hűtlenné válnunk magasabbrendű eszményünkhöz. A tanuló értelmi és lelki látóhatárának kiszélesítéséhez hozzátartozik az idegen nép szellemi és erkölcsi mivoltának nemcsak megismerése, de — bizonyos reális, megvalósítható határok között — átérzése, átélése is. Ez pedig az illető nép legszemélyesebb, legkollektívebb, legbelsőbból fakadó közös terméke: a nyelv nélkül lehetetlen. Ha csak komolyan szóba kerülhetne, hogy egy nép lelkiségét meg lehet közelíteni nyelvének ismerete nélkül, a nevelő iskolák már régen eredeti alakjukban nyújtott eredeti művek helyett fordításokhoz folyamodtak volna, s nem erőltetnék idegen nyelvek mindig hosszadalmas és fáradságos, gyakran pedig egy meghatározhatatlan fokon túl bizonytalan eredményű elsajátíttatását. Ám ahol erre kísérlet történt, az eredmény szánalmas kudarc volt. A nyelv merőben passzív tudása azonban ehhez nem elegendő, sőt a legtöbb esetben a csupán passzív nyelvtudás nem ver mélyebb gyökeret, hamar elhalványul, nehezen válik igazi tulajdonná, ha legalább meglehetősen fokú aktív nyelvismeret is nem támogatja. Meggyőződésem, hogy a tanulók latin- és görögnyelvi ismeretei is sokkal szilárdabbakká válnának, ha e nyelvek oktatásában a gyakorlat nem maradna meg kizárólag a passzív nyelvismeret szorgalmazásánál, az idegen nyelvű szövegek megértésénél és magyarul való szabatos tolmácsolásánál, hanem hozzászoktatná a tanulót, hogy az eddigi félénk kísérleteknél jóval nagyobb mértékben használják a latint beszédgyakorlatokban, még inkább magyarról latinra való írásbeli fordításokban és főleg fogalmazásokban. Nem célnak kellene természetesen tekinteni, hogy a tanuló

latinul beszéljen és írjon, hanem hathatós eszköznek a nyelv alapos megismerésére, mely a megértésen is túl a nyelv hangulatának, szépségeinek, árnyalatainak megérzéséig és, egyes szerencsés esetekben, élvezéséig megy. A tanuló így észrevétlenül is mélyebben hatol bele a nyelv különleges kifejező eszközeinek megismerésébe és közelebb férkőzik a nyelv szelleméhez.

Szükségesnek, elkerülhetetlenül szükségesnek kell tehát tartanunk a nyelv gyakorlati ismeretét, a beszédképességnek az adott körülmények között a lehető legmagasabb fokú fejlesztését is, ha nem is mint célt, hanem inkább mint eszközt, mint elengedhetetlen előfeltételét annak, hogy a gimnázium sajátos céljaival kapcsolatban az élő nyelv tanítása nyújtotta rendkívül nagy és értékes erkölcsi és szellemi nevelőanyag kiaknázzható legyen. Ha a középiskola feladatáról vallott felfogásunkhoz hívek akarunk maradni, nyelvi téren sem akarhatunk kevesebbet nyújtani mint azok, akik kb. egy szállodai kapus nyelvtudását követelik a középiskolát végzett ifjúságtól; hanem ennél jóval többet. A beszédképesség fokozására mindent megteszünk, nem mondatklisék megtanultatásával, hanem az olvasmányok tervszerű, alapos idegennyelvi megbeszélésével. Főleg a felsőbb fokozat (VII—VIII. o.) nagyobb igényű olvasmányait alaposan feldolgozzuk nemcsak tartalmi szempontból, de kiaknázzuk a bennük rejlő erkölcsi, esztétikai, szellem-történeti, gazdasági értékeket és tanulságokat s kiterelvényesítjük őket a kommentálás során, továbbá a más ismeretterületekhez kínálkozó kapcsolatok megteremtésével, mindezt francia, német stb. nyelven, úgy hogy a tanuló nemcsak változatos és gyakran magasabbrendű kifejezőeszközök gyakorlásával gazdagabb aktív nyelvismeretre tesz szert, de rá van utalva, hogy ismételten saját észrevételeit, véleményét, ellenvetéseit az idegen nyelven fogalmazza meg, tehát az elsajátított nyelvanyagnak szinte állandóan önálló használatára kényszerül. Ha tehát fel is osztjuk a tanítást két nagy szakaszra, az előkészítő (V—VI. o.) részre, melyben a főszó az eszköznek, a nyelvnek a birtokbavételére esik és a felső (VII—VIII. o.) fokozatra, hol céljaink a középiskola sajátos magasabbrendű célkitűzésével állnak teljes összhangban, ezen az utóbbi fokon sem hanyagoljuk el semmiképpen sem a nyelvtanítást magát, sem pedig a beszédképesség fejlesztését. Hiszen mindez önként adódik az alkalmazott módszerből és az ennek megfelelő elvszerű eljárásokból, anélkül, hogy emiatt a felsőbb célok szenvednének. Sőt, a nyelvvel való állandó élés, a vele való tüzetesebb kapcsolat, amelyre a tanuló szert tesz, rendkívül hathatósan támogatja intellektuális céljainkat; az a körülmény pedig, hogy a nyelv misztikus módon közelebb hoz bennünket az idegen nép lelkiségéhez, az erkölcsi és az akaratnevelést is támogatja.

Kérdés mármost, hogy ebben a felfogásban juthat-e szerephez a nyelvtörténet, akad-e olyan pont, ahol szervesen illeszthetők bele tanításunkba, akár mint cél, akár mint eszköz a tudományos nyelvtörténet egyes jól megválogatott eredményei és melyek azok, amelyek kívánatosak vagy legalább megengedhetők?

Azt hiszem, senki komolyan nem gondol és nem is gondolt arra, hogy

a középiskolában szerves összefüggésben idegen nyelvtörténetet: történeti hang-, alak-, szó- vagy mondatant lehessen vagy szabad legyen tanítani. Ha kivételesen mégis valaki, elkápráztatva saját kedvenc studiumától, ilyesfélét próbálna kényszeríteni a tanulókra, a legsúlyosabb botlást követné el, szakismeretek egyszerűsített kivonatát tanítva olyanoknak, kiknek e szakmához semmi közük nincs és zömükben nem is lesz, elhanyagolva a nevelő célokat csakúgy, mint a nyelv gyakorlati elsajátíttatását. Az ilyen, a maga egyéni szeszélyeinek áldozó és kötelességről megfélelmedező tanár nem méltó arra a sanyarúságában is tiszteletet parancsoló állásra, melyet betölt.

Ha tehát kétségtelen, hogy különálló tárgykörképen a nyelvtörténetet nem szabad tanítanunk, mint szerves rendszert, kérdés, nem lehet-e egyes, különösebb előképzettséget nem igénylő, érdekesebb fejezetét a tanulók előtt föltárni, vagy legalább néhány meglepőbb összefüggésen át ismertetni, esetleg egy pár szép, bonyolult és meghökkentő fordulatokban gazdag etimológiát időről-időre kifejteni a tanulókkal. Hiszen a nyelvtörténet megkapó tanulmány, azonfelül az egyetemi évek alatt mindenkinek elég sok időt kell megtanulására áldoznia, a középiskolában viszont oly mostoha a sorsa, hogy a tanuló még a saját anyanyelve történetébe is csak elvétve nyerhet s akkor is igen kevésbé mélyreható bepillantást. Arra, hogy a nyelvtörténetnek akár legelemibb tudományos alapelveivel tisztába jöjjön, jóformán semmi alkalmja sincs. Pedig talán senki sem vonja kétségbe, hogy a nyelvtudomány s benne a nyelvtörténet az emberi elme jelentős munkaterülete, eredményei számottevők, s a velük való foglalkozás hatalmasan pallérozhatná az észet oly ismeretterületen, mely teljesen el van hanyagolva, holott kapcsolatai könnyen kiépíthetők számos oly más tanulmánykör felé (történet, irodalom, művelődésismeret stb.), amelyben a tanuló az iskolában kellő elemi tájékozódást szerzett. Az is vitathatatlan, hogy, ha az iskola nagyobb nyelvtörténeti tájékozottságot adna, nem burjánoznának oly dúsan az alkalmi szófejtők és nyelveredet-magyarázók, minden nyelvésznek ezek a rémei, kik életét megkeserítik és kiket szörnyű botlásaikról sohasem győzhet meg. A laikus dilettánsban ugyanis a legteltesebb mértékben hiányzik a nyelvtörténeti kutatások lehetőségeinek, határainak, módszerének és eredményeinek legelemibb ismerete, éppen minthogy az iskolából semmi ilyesmit nem hoz magával, a rendszeres fegyelmezett tanulás képessége pedig csak igen kevés kiváltságos autodidaktának adatott meg; rendszeren a közép- vagy főiskola padjainak elhagyása után az emberek képtelenek bármely, szakmájuktól eltérő ismeretterületen szervesen felépített és megalapozott ismereteket gyűjteni.

Mindez igaz, s így annak tudatában sőt hangoztatásával, hogy a nyelvtörténet, mint szorosan vett szakismeret nem tartozhatik bele a gimn. tantervébe, mégis fájjaljuk, hogy az eddigi idő- és anyagbeosztás oly kevés alkalmat ad arra, hogy e tanulmányoknak legalább közkinccsé tehető alapelemeit és eredményeit közelebb hozzassuk a tanulókhöz. Ez amennyire kívánatos volna, annyira azonban elsősorban az anyanyelv tanításába

volna illeszthető, az élő idegen nyelv tanításának céljaitól azonban oly távol van, hogy gondolnunk sem igen lehet rá. Mindnyájan tudjuk, hogy milyen megdöbbentően kevés időnk van ahhoz az eredményhez képest, melyet a nagyközönség és felsőbb hatóságaink elvárnak tőlünk, de amelynek elérésére mi magunk is kell, hogy minden becsvágyunkkal törekedjünk, hacsak nem akarjuk munkánkat falrahányt borsónak érezni. Heti 3-4 órában kell nemcsak az iskola magasabb céljainak megfelelő hathatós nevelő munkánkat elvégeznünk az idegen nyelv tanításának keretében és különleges eszközeivel fel kell tárnunk, meg kell éreztetnünk egy idegen nép lelki és szellemi világának legalább néhány élesebben kiütköző vonását, de nyelvi készséget, azaz ügyességet is kell szereztetnünk, s ez oly cél, amit csak szüntelen és hosszas gyakorlás útján lehet megközelíteni s amiben a tanuló házi munkája jóformán semmi közvetlen segítségünkre nem lehet, hiszen beszélni csak beszélve lehet megtanulni s erre a tanulóknak csak iskolai órái, sőt azoknak is csak egy része áll rendelkezésére. Ebbe a nemhogy gazdag, de a rendelkezésünkre álló időt tekintve zsúfolt programmba még akárcsak nyelvtörténeti morzsákat is beilleszteni, mint elérendő célt, megtanítandó ismeretet semmi esetre sem lehet, sőt nem is szabad. Az idegen nyelv története különben is vajmi kevés érzelmi, inkább merőben értelmi tartalmat nyújthatna a tanulóknak, ezért fontossága és hatása egy pillanatig sem mérhető össze az irodalommal. Semmiféle szempont sem igazolná tehát a ráfordított idő kiszakítását a közvetlenül elérendő nevelő és gyakorlati célok szolgálatából.

Semmi esetre sem szabad tehát a nyelvtörténetet és eredményeit még akár nagyon óvatos válogatásban és meggyerő részletekben sem célnak, tanítandó anyagnak, esajátítandó ismeretnek tekinteni. Az időnk másra kell, s bármennyire fáj is a szívünk, hogy egyetemi éveink esetleg kedvelt studiumát vagy éppen tudós érdeklődésünk tárgyát mellőznünk kell, nem tehetünk egyebet. *A nyelvtörténetet sohasem mint célt tekinthetjük, legfeljebb mint eszközt hasznosíthatjuk.*

És mégis, mégis, nyílik néha alkalma a tanárnak, hogy kissé fellebbentse a tanulók előtt a tanította nyelv történetét fedő fátyol egy-egy csücskét. Ilyen alkalmakat kínálnak a helyettesítési órák. Ebben az örömben minden tanárnak lehet és van része, s a szakszerű helyettesítés szabálya amúgy is azt követeli, hogy minden tanár lehetőleg oly osztályban helyettesítsen, ahol tanít is. Igaz, hogy e váratlanul jött órát a nyelvtanár habozás nélkül gyümölcsöztetheti beszédgyakorlattal, amelyből soha sincs elegendő, mégis többnyire lelkiismeretfurdalás nélkül felhasználhatja az ilyen helyettesítési órát valami kedves *hors d'oeuvre* előtálalására, különösen a francia-, olasz-, angoltanár, ki helyettesítés alkalmával gyakran másokat, görögösöket is kénytelen vendégül látni. A tanulók igen szeretik s nagy érdeklődéssel hálálják meg az ilyen különleges csemegét, s a tanár tekintélyét is igen nagy mértékben emeli, ha tud olyasmiről is érdekesen beszélni, ami nem szokványos tananyag. Ilyenkor tehát a tanár kitérhet a nyelvtörténet egy-egy fejezetére, persze óvatosan, az e téren teljesen járatlan tanulókhöz

alkalmazkodva, és oly módon, hogy ne csak néhány érdekes kuriózumot adjon, de abból egy két nyelvtudományi alapelv is kivilágosodjék.

Igy pl. először tanácsos tisztázni a tanulókkal közös munkában a kérdéses nyelv eredetének a kérdését (ha ez az első órában nem történt meg kellő nyomatékkal és maradandó eredménnyel) és megállapítani, hogy a francia vagy az olasz maga a latin nyelv modern formában, hogy a német és az angol közös őstre mennek vissza, sőt végső elemzésben a latinnak is rokonai. Hogy van tehát, hogy e nyelvek mégis úgy eltérnek egymástól? Mert megváltoztak az idők folyamán? Jó, dehát hogyan változtak, teljesen szeszélyesen, vagy van talán valamiféle rendszer módosulásukban? S így rátérünk egyszerűen és népszerűen a hangfejlődési tendenciák fogalmára. Kiválasztunk egy-két jó általános esetet, amelyet azután a tanulók is sok példával tudnak támogatni. A franciában pl. a latin hangsúlyos *ū* > francia *u* (*ü*), vagy a latin *c* (*a*) — francia *ch* (*a*, *e*) változást mutatjuk be, magunk hozva elő néhány a tanulóktól is ismert példát: *mur*, *lune*, *dur*, *nu* vagy *cheval*, *chat*, *chambre*, *chanter*. Esetleg mindjárt e tendenciák térbeli és időbeli korlátaira is kitérhetünk néhány kései jövevényszó felvetésével, pl. *cantatrice*, *canion* stb. Legfeljebb még az analógiáról emlékezünk meg röviden szembe állítva és megmagyarázva pl. a *je meurs* — *nous mourons* és a *je prouve* — *nous prouvons* (ófrancia *je preuve* — *nous prouvons*) alakpárokat, s megmondjuk, hogy e tendenciákon és az analógián kívül egyéb fontos hangmódosító erők is működnek, melyekről nem lehet röviden megemlíkezni. — Más nyelvekben persze más példákhoz folyamodunk, így az olaszban talán a latin *i*, *ē* és a latin *ē* fejlődését választjuk ki, v. ö. *jede*, *seta*, *vede*, *rete* stb. — *perde*, *tempo*, *gente*, *esce* stb. Ennek még az az előnye is megvan, hogy segítségével meg tudjuk értetni a tanulókkal az olasz nyílt és zárt *e* közötti különbség történeti okait és sok egyes esetben kulcsot adunk nekik e nehéz kérdés eldöntésére. Az angol is támaszkodhatik bizonyos fokig a tanulók németnyelvi ismereteire és *foot* — *fuß*, *bite* — *beissen*-féle egybevetéseken megismertetheti a hangváltozási tendencia fogalmát és a két nyelv összefüggésének tudatát mélyítheti. Nehezebb a helyzet a németben, hol megfelelő kiindulópont vagy összevetési lehetőség nem áll a tanár rendelkezésére. Felírhat a tanár a táblára valami könnyű középfelnémet szöveget és azon szemléltetheti pl. az *ū* > *au*, *i* > *i* változást, néhány példával megszerelve a szövegben előforduló eseteket; de fordulhat esetleg merészebben a latinhoz és eljuthat néhány példán, mint *caput* — *Haupt*, *cervus* — *Hirsch*, *cornu* — *Horn* a német *h* — latin *c* megfelelés segítségével a hangtendencia fogalmáig. Fontos, hogy hangsúlyozza e tendenciák módszertani értékét, mint döntő ellenőrző kritériumát a szófejtésben.

Ezután áttérhet egy egyszerű alaktani példa megvilágítására. A francia- vagy olasztanár legcélszerűbb, ha egy könnyű deklinációt vesz elő. Ismerteti pl. a *murus* szó ragozásának történetét az öt esettől az egy esetig, azaz az esettelenségig. Vázolja, hogy a szóvégi *ū* a latin kései népnyelvben *o*-vá lett, a szóvégi *-m* már a köztársaság végén eltűnt (hivatkozik az ismert prozódiai szabályra) és így pl. egyszámban több eset azonossá vált:

muros, muro, muri, muro, muro. Ha mármost új elemként megemlíti az analitikus *genitivust: de* vagy *ad muro*, és mint további hangfejlődési fokot jelzi a szóvégi rövid magánhangzó leesését, már is eljutott az ófrancia kétesetű ragozáshoz; majd röviden kifejtve, hogyan nyomta el a sokkal gyakoribb *obliquus* a *nominativust*, kétségtelenül megértette nagy vonalakban, miképpen pusztult el a latin formagazdaság a franciában, s röpke bepillantást nyitott a tanulók számára abba a titokzatos kohóba, hol az emberi elme kifejező eszköze, a nyelv forrong, formálódik szakadatlanul. Az olasztanár épígy tehet, természetesen megemlékezve a szóvégi -s itáliai pusztulásáról, hivatkozva a latin archaikus prozódiaára, melyről a tanulók alkalmasint hallottak és persze nem a latin *accusativust* keresve a mai olasz formákban. Nehezebb a bemutatás itt is a németben és angolban. A tanár azonban felírhat egy ó-angol vagy ó-német könnyű paradigmát s ugyanúgy, mint az ismert latin kiindulópontból levezetheti a mai alakokat, csak persze egész bizonyítása kevésbé meggyőző vagy érdekes és kevésbé nyomot hagyó lesz, minthogy túlságosan sok benne az ismeretlen elem a tanuló számára.

Egy másik helyettesítési órát szentelhetünk pl. főként felsőbb osztályban a jelentésváltozásoknak, kiegészítve ily módon azt az ismeretanyagot, amelyet a tanulók futólag kaptak a magyartanítás kereteiben. Természetesen nem a jelentésváltozások tudományos osztályozását állítjuk itt össze, asszimilációs, kombinációs, asszociációs, szintagmatikus stb. csoportokban, hiszen a tanulók egyáltalában nem rendelkeznek még a nyolcadikban sem elegendő lélektani ismerettel ahhoz, hogy ilyen rendszerezést megérteni vagy éppen megemléstzeni tudhassanak. Inkább a művelődéstörténeti érdekességekre vetjük a fősúlyt, hiszen tudjuk, hogy maga a nyelv temérdek művelődéstörténeti emléket őrzött meg s aki egy-egy nyelv szó és kifejezés-készletét ilyen szempontból szólásra tudja bírni, azelőtt megelevenednek elmúlt korok emberei és életüknek sok apró, színes mozzanata tárul fel. A nyelv őrzi meg a kistörténelmet, a mindennapi élet tarka vonásait, amelyek nélkül a történelem eseménysorozata rideg váz. Az élet színeit tartják frissen ezek az apró, a nyelvben elrejtett piciny mozaikdarabok. Nem is szükséges, hogy itt a tanár egy nyelvhez ragaszkodjék, ahhoz, amelyet ő maga tanít, hanem szinte érdekesebb és változatosabb, jobban megőrzi a tanulságos szórakozás jellegét az egész csevegés, ha például több, a tanulóktól legalább bizonyos fokig ismert nyelv szó- és szóláskészletéből veszi. Bemutathatja pl., hogy a kezdetleges ember hogyan azonosította a lelket a lélegzéssel a latin *spiritus*, a német *geist* és a magyar *lélek* szón egyaránt, igazolva a szó etimológiáján (*spirare*), jelentésváltozatain (*geist*) vagy családján (*lélek, lélegzik, lelkendez* stb.) e kezdetleges ősi szemléletet. Ugyan csak kezdetleges viszonyokat őriz meg, a silány fegyverű ősi vadászt idézve gondolatunkba, ez az angol kifejezés: *tokill two buds with one stone* = egy kővel két madarat ölni meg, két legyet ütni egy csapásra'. Egy más kapcsolatban bemutathatja a latin *aerumna* szó példáját, mely eredetileg a bronz hadifelszerelés neve, s mely még ebben a kemény katona- és paraszt-

népben is hamarosan a fáradozás, szenvedés és nyomorúság gyűjtőnévévé válik. Ennek a kapcsán egy hasonló szó egészen más szeszélyes változásával igazolhatja a jelentésfejlődés kiszámíthatatlanságát : a francia *barde* 'szalon-naszelet' valaha szintén ilyenféle jelentésű volt, a szó ugyanis az arab eredetű *barda*'a 'nyereg' átvétele, s még a középkorban általában harci ló-szerszámot jelentett, majd különösen azokat a fémlemezeket, melyekkel a csataparipa szügyét vértették fel. Ebből metaforával jelenti azokat a szalonnaszeleteket, melyekkel úgy borítják el a kisütendő fogoly vagy fácán mellét, mint a ló szügyét a páncéllal. Érdekes, hogy a mai francia újra átvette ugyanezt az arab szót *barda* alakban, — ez annyi, mint 'a katona hátizsákja, s egész felszerelése'—, először csak a katonai argot szókészletébe tartozott, ma már azonban teljesen köznyelvivé, sőt irodalmivá vált. — A *banal* szó a középkori művelődéstörténetnek egy egész fejezetét tárja elénk. Az ófrancia *ban*, mely germán (ófelnémet) eredetű, tulajdonképpen 'a hűbérúr proklamációját' jelenti, majd innen 'minden jogosztó és hatalmi ténykedését', érthető tehát, hogy a *banal* melléknév csakhamar annyit tesz, mint 'ami az úr hatáskörébe tartozik vagy tulajdonát alkotja'. A középkorban az úr sok mindenfélét megtiltott jobbágynak, így pl. nem volt szabad saját tetszésük szerint búzát őrölniük, kenyeret sütniük, hanem az ő malmába kellett hordaniuk megörlendő gabonájukat, az ő kemencéjébe vinniük megsütendő kenyerüket s ebből az úrnak jelentékeny jövedelme volt. Az ilyen úr malma, úr kemencéje közös volt az egész falu minden jobbágya számára, s az ilyen közös intézmény *banal* jelzője könnyen vette át a 'közös'-ön keresztül a 'közönséges, mindennapi, eredetiség híján való' jelentést. Pedig ki gondolna ma már *banális* frázisokról beszélve a középkori nemes várúr rettenetes hatalmára. — Az olasz *fucile* vagy a francia *fusil* eredetileg 'tűzkövet' jelent, innen, mikor a kovás puskák divatba jöttek, melyeknek jellegzetes tulajdonsága az volt, hogy csak tűzkő és acél összecattanására vetett szikrától sülték el, ez új fegyverre ment át az eredetileg csak 'kovát' jelentő szó; ez maga különben a *fuoco*-val meg a *feu*-val függ össze és végső elemzésben a latin *focus* 'tűzhely' származéka, mely minden román nyelvben magának a tűznek a nevévé vált. Érdekes az olasz *logika*, francia *loge* és a német *laube* összefüggése : az olasz szó a francia átvétele, a francia viszont germán jövevény s eredeti jelentése 'lugas, lombkunyó'. A magyar *menyét* a *meny* 'fiatal asszony' származéka, tehát kb. annyi, mint 'menyecske, asszonyka', a *hölgy* eredeti jelentése viszont 'hermelin'; ez összefüggések után senkit sem lephet meg, hogy a francia *belette* a *belle* melléknév származéka, s ugyane karcsú, kecses ragadozó angol neve *fairy*, érdekes példa 'a szemléletek azonosságára a legkülönbözőbb nyelvekben. Kalandos etimológiája van a francia *boucle* 'göndör hajfűrt, hajcsiga, hajgyűrű' szónak; ez előbb a paizs közepén lévő karikának a neve, de maga a karika a paizson későbbi divatfejlemény, mely a régebben használatos dúdor nevét változott alakja ellen megőrizte. Ezt már értjük, miért nevezhették *buccula*-nak ('pofácska'), hiszen úgy dudorodik ki, mint a levegővel felfújta orca; de milyen valószínűtlennek látszik a fejlődés, ha a két végső jelentést : az

‚orcát’ és a ‚hajcsigát’ vetjük össze. E szó származéka a *bouclier*, az eredetibb *bocler*, *escu bocler* ‚dúdos paizs’ kifejezésből tapadással és képzőcserével; erre megy vissza a mi *boglár* szavunk is. — A német *Elend* voltakép a száműzés, a külsországban lakás keserű kenyerét jelenti, a magyar *ínség* pedig az elvavult *ín* ‚rabszolga’ származéka. — Az olasz *bolletino* és belőle a francia *bulletin* a *bulla* ‚golyó, gömb’ szóból ered, ugyanis egyes oklevelekre alkalmazott jellegzetes gömbpecsét, sőt maga az irat is ily nevet kapott, ennek kicsinyítése a kérdéses szó. — Eloszlathatjuk azt a téves hitet, hogy a francia könnyedén «nyeri a pénzt», hiszen ellenkezőleg nagyon is szorgalmas és takarékos. Bizony a *gagner* a német *weiden* igével van kapcsolatban, eredeti jelentése pedig ‚legelni, táplálékot keresni, szénát gyűjteni’, majd ‚zsákmányolni, szerezni, nyerni’; az eredeti jelentés emlékét őrzi a *regain* ‚sarjű’. — A büszke lovagvilág emlékét idézi a francia *piètre* ‚silány’ (latin *pedester*) pejorativ értéke. — A bukott olasz bankár pénzváltó asztalát, a *banca*-t megszégyenítésül összetörték, innen a *bancarotta* kifejezés. — A magyar *agyafűrt* ma ‚ravasz’, régebben ‚bolond’, s ez a jelentésfejlődés érthető, a bolondokban gyakran van valami sajátos, körmönfont ravaszság, amellyel épeszű környezetüket nem egyszer lóvá teszik. ‚Bolond’ jelentése pedig alkalmasint a samanizmus korába nyúlik vissza, amikor a táltos agyát megfűrták, hogy idegrendszerét megzavarva fogékonná tegyék őt a bódult révületre; mások szerint azonban sebészeink ősei az örültséget agylékeléssel próbálták gyógyítani, persze sikertelenül, úgy, hogy, akinek már az agya is meg volt fűrva, az vajmi messze esett a rendes eszű embertől. — A francia *envoûter* ‚megrontani’ ige, melyben a latin *vultus* ‚ábrázat’ rejlik, régi bűbájosok ártó praktikáinak emlékét őrzi, kik a megrontandó áldozatnak arcását viaszból kiformálták, hogy ezen végezzék el a rontás bűvös-hájos, ördögi műveleteit. — A francia *payer*, olasz *pagare* (latin *pacare*) egyszerre a szorongó adóست jeleníti meg előttünk, amint megjuhászítja kegyetlen hitelezőjét az egyetlen lehetséges módon, azzal, hogy fizet. — A francia *monnaie*, olasz *moneta*, német *Münze*, angol *money* története is érdekes. Rómában a pénzverő intézet a *Juno Moneta* temploma mellett állt (a *Moneta* talán ‚figyelmeztetőt’ jelent). A közelség miatt magára a pénzverőre is ráértették a *Moneta* szót, s innen e verőműhelyből kikerült pénz is *moneta* lett (v. ö. *körmöci*).

Temérdek ehhez hasonló példát gyűjthetünk aránylag rövid idő alatt néhány szófejtő szótár segítségével, csak arra vigyázzunk, hogy forrásunkat jól válasszuk meg. Csak föltétlen megbízhatót adjunk a tanulóknak s a kuriózum kedvéért ne áldozzuk fel az igazságot. Különösen ajánlatos az óvatosság, ha magunk nem ismerjük alaposan az illető nyelv történetét és így nem vállalhatjuk a kellő kritika gyakorlását. A franciában (Bloch—Wartburg, Dauzat), a németben (Kluge), az angolban (Skeat) és a latinban (Walde) nem jövünk zavarba, de már pl. az olaszra aligha ajánlható a régi Zingarelli, mint forrás, annyira megbízhatatlan. Itt forduljunk inkább Meyer-Lübke *Romanisches Etymologisches Wörterbuch*-jához, melyben ugyan jóval szűkszávuúbb, de legalább biztonságot nyújtó kalauzra találunk

A példákat nem szükséges egy-egy tárgykörbe csoportosítani, ez ugyanis rendkívül megnehezítené a tanár munkáját, fárasztóbb lenne a tanulókra is, s akárhányszor erőltetett, a tanulóktól egyáltalában nem ismert szavakat halmozna egybe. Elég, ha a tanár tarka, változatos kaleidoszkóphan teregeti ki példáit, persze részletesebben fejtvé ki őket, mint mi itt így futtában tettük, és gondosan színes, eleven kis képeket festve a művelődés történeti háttér segítségével, úgy hogy mindenegybes szó története élményszerűvé válhassék a tanulók számára. Az anyag rugalmas, a példák számát a rendelkezésünkre álló időhöz szabhatjuk, s a tanulók kétségtelenül nemcsak értékes emlékképeket fognak belőlük megőrizni, de talán a nyelv élete ezen át a nyelvtudomány iránt is felébred az érdeklődésük.

Témában különben sokkal kevésbé vagyunk szegények, mint időben. Nagyon hasznos pl. a nyelv jövevényszókészletén, az idegen hatások rétegein nagy léptekkel áthaladni. Ez is feltárja a nyelv életének egy lényeges vonását s egyúttal a nép művelődéstörténetének szinte vázlatát adja, legalább is az idegen művelődési hatásokat illetőleg. A franciában így néhány kelta példa (*charrue, charpente, bec* stb.) után rátérünk röviden a latin népnyelv fogalmának megismertetésére, felelevenítve pl. azt, amit már egykor a deklinációkról mondtunk, sőt esetleg bemutatva egy egyszerű latin mondaton az irodalmi és a népi latin nyelv viszonyát. Ezzel kapcsolatban könnyű megértetni a tanulókkal, milyen szegényes lehetett az a szókincs, melyet az elvadult, műveletlenségbe visszazüllött nép megőrzött a népvándorlások viharai után, s ezután vázoljuk a tudós szavakon keresztül az Egyház és a tanult társadalom óriási hatását a nyelvre. Majd bemutatjuk a tanulók szókincse alapján a germán jövevényszavak néhány példáját, esetleg fogalomkörökbe csoportosíthatjuk egy részüket (háború, hajózás), hogy lássák, milyen téren érvényesült főleg ez a hatás (*guerre, heaume, beffroi, garder, guetter, guider, bateau, mat, hune*), s ha a szó a németben is megvan, megadjuk természetesen a német megfelelőt is (*Helm, warten, wachen* stb.). Beszélünk a provençal irodalmi és udvari hatásról is (*ballade, amour, velours* stb.). Majd a 16. századi megújulásról és ezzel kapcsolatban a hatalmas olasz hatásról emlékezünk meg (*artisan, courtisan, spadassin, galerie, loterie, paladin* stb.). Sőt az sem haszontalan, ha szólunk néhány szót pl. az angol sportnyelv újabb behatolásáról és a vele szemben megindult erős nyelvtisztító ellenhatárról. — Ugyanezt megtehetjük az olasszal, csak persze megfelelő helyen az arab, provençal és francia hatást illesztjük be a fejlődés láncolatába. — A német esetében elsősorban a régi latin hatást említhetjük meg (*Kopf, Wein, Zins, Münze, Keller*, stb.), majd a középkori és újkori rendkívül hatalmas francia hatásnak szentelhetünk bővebb kifejtést. Az angol a maga kelta, francia, latin elemeivel, melyek az angolszásszal szemben erősen túlsúlyban vannak, szintén bő anyagot ígér.

Hangsúlyozzuk azonban ismét, mindez nem mehet a rendes szorgalmi idő rovására, nem illeszthető be a tanítás munkatervébe, nem tekinthető elérendő célnak, csupán a váratlanul szerzett idő kellemes, szórakoztató és mégis hasznos, gondolatindító és szemhatártágító fölhasználása, melyet csak

laza szálak fűznek a tulajdonképpeni nyelvtanításhoz. Rendkívüli csemege, nyalánkság, nem pedig az állandó, szükséges, tápláló eledel.

Felhasználható azonban a nyelvtörténet nagy óvatossággal és tapintattal a tulajdonképpeni nyelvtanítás keretében is. Azonban sohasem mint cél, hanem mint meglehetősen alárendelt eszköz; nem mint megtanítandó valami, hanem csak segítség, mely a szükséges anyag bevésését előmozdítja. Így, de csakis így, kellő mérlegeléssel sokszor fel lehet használni a nyelvtörténetet is.

Nyilvánvaló azonban az eddig elmondottakból, hogy sohasem szabad körülményes és időrabló magyarázatokat, megvilágítást igénylő részleteket előhozni. Sohasem feledhetjük el, hogy kevés időnk van, s nagyon takarékosan kell vele bánnunk. Képtelenség lenne tehát segédeszköz felhasználására több időt pocsékolni, mint amennyit egyébként maga a megtanítandó szó, alak, vagy mondattani szabály bevésése igényelne. Bármennyire szórakoztatók lennének is egyébként egyes kitérések, veszedelmesek, mert nemcsak ok nélkül felborítják az egész óra jól átgondolt munkatervét, de lélektani szempontból is kifogásolhatók. A diachronikus tárgyalás ugyanis teljesen más síkon mozog, mint a nyelvtanítás állandó synchronikus szemlélete, tehát az egyikről a másikra való teljes áttérés kizökkenti a tanulókat abból a gondolati körből, amelyben éppen benne vannak és heterogén jelenségekre irányítva érdeklődésüket, a figyelem egységét megbontja.

A középiskolai tanítás egész mivoltából, céljaiból és módszeréből következő, hogy hangtörténeti utalásokra szükség és alkalom ritkán nyílik. Legfőlegbb apróbb dolgok kerülhetnek szóba, pl. megemlíthetjük a tanulóknak, hogy a francia *accent circonflexe* az esetek túlnyomó részében egy *s* betűt helyettesít, az *s* hang ugyanis ezekben a szavakban a nyelvfejlődés folyamán szabályosan kiesett, bár a helyesírás még sok száz éven át fenntartotta jelölését, végül azonban *circonflexe*-szel helyettesítették (*naître, fenêtrer, pâte* stb.). — Esetleg említést tehetünk nagyon futólagosan a francia és az olasz apophonia-jelenségek kapcsán a hangsúly szerepéről (a *je meurs — nous mourons* típusú ú. n. rendhagyó igékre gondolok, melyekben, akárcsak a *j'achète — nous achetons* típusúakban a magánhangzó eltérő fejlődése a hangsúllyal van kapcsolatban), a német és angol *ablaut*-jelenségek azonban olyan bonyolultak, hogy egy mondatban nem lehet őket a tanulókkal megértetni, tehát inkább ne nyúljunk hozzájuk. Még aránylag könnyebb volna az *umlaut* hangtörténeti magyarázata, azonban itt is annyi, a tanulók előtt teljesen ismeretlen nyelvtörténeti tényt kellene közölnünk a jelenség világossá tételére, hogy fejtegetésünk valószínűleg kitérés jelleget öltene, tehát célszerűbb lemondani róla. — Az olasz nyílt és zárt *o, e* kérdése, bár nyelvtörténeti megvilágításuk (latin *ē, ī*-ből olasz zárt *e, ē*-ből nyílt *e, ō, ū*-ből zárt *o, ō*-ból nyílt *o*) a tanulóknak kétségtelenül segítségére lenne, mégis jobb, mint említettük, ha helyettesítési órára marad, akkor ezt a kérdést alaposan megtárgyalhatjuk (a nyílt szótagra is rátérve), úgyhogy a későbbiek folyamán egyszerű utalással, emlékeztetbeidézéssel hasznosíthatjuk az akkor szerzett ismereteket.

Aránylag leghasznosabban értékesíthetjük a nyelvtörténetet a szavak bevézésében az előzetes begyakorlás során. Itt is elsősorban a román nyelvek kerülhetnek szóba, ezeknek ugyanis megvan az az óriási előnyük, hogy kiindulópontjuk, a latin nyelv ismeretes, a tanulók számára is megszokott, és szókészlete jelentékeny része is birtokukban van. Még az angolban is lehet hivatkozni a németen kívül a latin megfelelésekre, tekintettel az angol nyelv igen nagyszámú latin elemeire, legnehezebb a helyzet azonban a németben, főként olyan iskolában, ahol nem angol a második idegen nyelv (s a legtöbb ilyen), de még ez utóbbiakban is csak a felsőbb osztályokban hasznosítható az angol nyelv viszonylagos ismerete, tehát olyan fokon, ahol az ilyen mankó alkalmazására már mind kevesebb és kevesebb alkalom nyílik, hisz a szavak előzetes begyakorlása hovatovább elmarad, főként, mikor a tanulók már otthon keresik ki őket.

Természetesen egyik nyelvben sem fogunk olyan etimológiákra hivatkozni, melyekben az etymon a tanulók előtt ismeretlen. Az ilyesmi csak fölösleges zavart okoz, s ahelyett, hogy megkönnyítené a szó rögzítését, megnehezíti, vadidegen új alakot iktatva az amúgy is nehezen beálló kettős asszociáció (idegen szó — magyar szó ; idegen szó — fogalom) elemei közé. Így okvetlenül esznek elsősorban olyan származtatások, amelyek a tanulóktól ismeretlen nyelvben találják magyarázatukat. Képtelenség volna pl. a francia *avalanche* 'lavina' szó származását tárgyalni egy középiskolai francia óra keretében: itt el kellene mondani ugyanis, hogy a szó régi alakja *lavanche* s mai alakját a *val* 'völgy' főnévvel vagy még inkább az *avaler* 'lezúdítni; lenyelni' igével való keveredésének köszönheti: hogy ilyen régi alakjában a szavojai nyelvjárásbeli *lavantse* átvétele, ez utóbbi pedig egy latin népnyelvi kikövetkeztetett *labinca* alakból fejlődött, a latin *labinca* viszont egy ligur eredetű alapszóra megy vissza. Már ez a vázlatos elmondása a szó történetének is teljesen meggyőzhet arról, hogy ilyen bonyolult, ismeretlen alakokkal teletűzdelt szófejtés egy pillanatig sem szolgálja az *avalanche* szó bevézését, ellenkezőleg zavart, bonyodalmakat okozna s kifejtése jelentékeny időt venne igénybe. De hogy egy látszólag könnyebb példát említsek, hibát követnénk el, ha pl. a *cadeau* szó taglalásába bocsátkoznánk, ez ugyanis egy provençal *cabdel* alakra megy vissza, ez utóbbi viszont a *cabdal* szóval vegyült és ennek a jelentését vette föl. A latin eredeti *capitalem*, első jelentése 'nagybetű, kapitális' innen 'cifraság, dísz', majd 'egy hölgy tiszteletére adott hangverseny, tánc vagy előadás, mely egy összejövétel élénkítésére, díszére szolgált' és végül, a 18. század második felétől 'ajándék'. Ilyen szófejtés, bármily tanulságos és hálás téma is, legfőljebb a már említett helyettesítési órák etimológizáló műsorába tartozhatik. — De akár az egyszerű, hogy úgy mondjam problémátlan kelta szavaknak, mint pl. *bec*, *balai*, *ruche* stb. etimológiai emlegetése is hibás, hiszen nem ismeretessel magyaráz ismeretlent s a tanulóknak legfőljebb egy új szó helyett kettőt vet a tudatába.

Ha a francia nyelv latin elemeiről van szó, akkor is kerülnünk kell azonban minden olyasmit, ami bonyolultabb magyarázatot igényel. Hiba

volna pl. a *biche* szó eredetét fejtegetni, erről t. i. magyarázgatni kellene, hogy oly nyelvjárási forma (*bice* helyett), amely alkalmasint egy latin népi nyelvi *bēstia* alakból származik, ez pedig a *bestia* alakváltozata. — Épígy nem szabad hivatkoznunk olyan latin népi formákra, melyek a tanulók számára merőben idegenek, tehát semmi előnnyel nem kecsegtetnek. Így pl. hiába mondanám a tanulóknak, hogy a francia *cacher* ige egy latin *coacticare*-féle ige leszármazottja, nem beszélve arról, hogy ha a származtatás jó is, a kettő összefüggése a laikus számára nem nyilvánvaló; neki kellene ugyanis látnom az állítólagos *coacticare* szó magyarázatának és így nyelvtörténeti ügyeskedésem megint csak melléfogásnak bizonyulna. Az olasz *basso*, a francia *bas*, *baïsser* és a latin *bassus*, *bassiare* (aminókról a tanuló sohasem hallott), a fr. *brouette* és a latin *birota*, a fr. *acheter* és a l. *adcaptare*-féle összefüggések semmi hasznot nem jelentenek, annál több zavart és idővesztést okoznak. Vajjon valóban elősegítené-e a bevésést, a francia szó rögzítődését, ha az *emplette* mellé említjük a latin *implicita* etymont, vagy az *enter* mellé az *imputare* igét, melyekkel a tanuló legalább a franciának megfelelő jelentésben sohasem találkozott és alkalmasint nem is fog találkozni. — Említettük, hogy az angol tanárnak gyakran van alkalma hivatkoznia a latinra, mely az angol szókincsre erősen hatott, kerülnie kell azonban mindazon román etimológiákat, melyek az ófrancián keresztül vezetnek az ősi forráshoz, a latinhoz; hiszen a tanuló a mai franciát sem ismeri, nemhogy a régi nyelvben járatos volna, már pedig a francia fejlődés közbeiktatódása igen gyakran a latin kapcsolatot túlságosan elleplezi. Ugyan ki ismerne hosszú bonyolult hangtani magyarázatok nélkül az angol *to meddle* (*medle*, *medley*) igében a latin *misculare*-re (az ófrancia *mesler* normann *medler* alakjából). Általában azokat az etimológiákat is kerülnünk kell, melyek első pillantásra nem meggyőzők: *blasphemare*: *blâmer* összefüggést kár megemlíteni, sőt az olasz *biasimare* is elmaradhat, épígy: *buxida*: *boîte*, *hedera*: *lierre*, *manducare*: *manger* stb., ezekből és ezekhez hasonló össze-
tevésekből ugyanis nagyon kevés haszon várható.

Megemlíthetjük azonban az etimológiát mindenkor, ha az összefüggés egészen nyilvánvaló. Ilyenkor, mint pl. *porte*, *orner*, *quatre*, *dire*, *maudire*, *prendre*, *mourir*, *descendre* vagy *bénéfice*, *spectacle* stb., stb., a latin szóra való futó emlékeztetés (rendesen kérdés alakjában: milyen latin szóból ered?) teljesen elegendő, anélkül, hogy a példánál vesztegelnünk és időt pocsékolnunk volna szükséges. Egyáltalában nem kell különbséget tennünk tudós és népi szó között, sőt a tudós szók, nagyobbfokú hasonlóságuk miatt szinte alkalmasabbak ilyen származási kapcsolat fölidézésére, mint a népiek. Nem az fontos ugyanis, hogy az etimológiát vagy éppen annak körülményeit, részleteit, a szó történetét megállapítsuk, tudatossá tegyük, hanem, hogy az új szót egy már meglevő ismerethez kapcsoljuk és meggyökeresedését megkönnyítsük. Épígy hivatkozhatunk germán etimológiára, ha a kapcsolat valamely, a tanulóktól is ismert német szóhoz világos és könnyen érthető: *blanc*, *brun*, *bleu*, *bière*, *sabre*, *lécher* stb., de már kerülni fogunk olyanokat, melyek akár hangalakjuk, akár jelentésük miatt magyarázatot igényelnek:

pl. *rang* (persze itt könnyebben rögzíthető a szó, ha a magyarra hivatkozunk), *guigner*, *guérir* stb. Sokszor azonban az etimológia rövid magyarázattal használhatóvá válik és megkönnyíti a bevésést, így *lundi*, *mardi* stb.-nél elég a *lunae dies*, *martis dies* stb.-re hivatkozni, megemlítve, hogy a hét napjait égitestekről nevezték el; mint analógiára hivatkozni lehet német napnevekre is; a *barricade* és a *barrique* összefüggése könnyen megvilágítható, *baïonette*-ről elmondhatjuk, hogy először *Bayonne* városában készítették stb.

(Az etimológiával kapcsolatos a szóképzés, ezt azonban már a Tanterv és az Utasítások is megkívánják és így magának a tárgyalandó nyelvtannak részévé vált. Természetesen módszer szempontjából a minden nyelvtani tárgyalás egyetlen helyes formája, az indukció alkalmazandó.)

Még nagyobb tere van az eredet megemlítésének az olaszban. Az olasz szó rendesen jóval közelebb áll a latinhoz, mint a francia, tehát többször nyílik alkalom egy futó kérdéssel tisztázni a helyzetet. De itt egyes esetekben nagyobb szerep is vár a latin etymonra: ugyanis ennek segítségével rögzíthető meg a szó hangsúlya. A latin hangsúlyszabályokkal minden tanuló tisztában van, amikor olaszul kezd tanulni; elég tehát öt néhány példa segítségével figyelmeztetni, hogy az olasz hangsúly rendesen ugyanazon a szótagon marad, mint a latinban, és így a latin könnyen szolgáltat kulcsot az egyes vég-, harmad- vagy negyedéles szók hangsúlyozására, így *città*, *pietà*, *sevitù*; *domenica*, *segale*, *sollecito*, *-evole*, *cantano*, *furono*; *occupano*, *abitano*, *meritano* stb. Ha a tanulók megszokják, hogy kétségükben a latinhoz folyamodjanak, rövidesen sajátmaguk fognak igyekezni minden felszólítás nélkül megtalálni a megfelelő latin szót és segítségével megállapítani a hangsúly helyét.

Az angol tanár a szószármaztatás terén sűrűn hivatkozhatik a németre, mint a tanulóktól már bizonyos fokig ismert nyelvre, de tekintve az angol szókincs igen nagyszámú latin elemét, a latinra is. Ámde, mint már mondtuk, ha a latin elem az ófrancián keresztül hatolt az angolba, mellőzzük a származtatást, mert csak zavart okoz így célunkhoz semmiesetre sem visz közelebb, bármily csábító volna is pl. megmutatni, hogy a *sport* vagy a *tennis* francia szavak. Színesebb, érdekesebb szófejtéseket persze a helyettesítési órán elővehetünk.

A német szavak származtatásának ilyen eszközül való felhasználására nyílik a legkevesebb alkalom. A tanulóknak sejtelmük sincs gótról, ófelnémetről, ezekre hivatkozni tehát semmiesetre sem lehet, a nyelv indoeurópai kapcsolatai pedig — pl. a latinnal vagy a göröggel, esetleg szláv nemzetiségi vidéken a szláv nyelvekkel — többnyire bonyolult fejtegetést igényelnek, és ezért le kell mondanunk róluk. Csupán a német nyelv latin jövevényszavai esetében emlékezhetünk meg a szó eredetéről, még ha esetleg egy-egy mondatunkba kerül is, így *Wein*, *Kaiser*, *Keller*-féle etimológiákat megemlíthetünk, hiszen az összefüggés világos, sőt még a *Brief: breve (scriptum)* is könnyen elintézhető, s a tanuló az összefüggést egyszeri hallásra megjegyezheti. Már kevésbé meggyőző pl. a *schreiben: scribere*-féle összefüggés, itt ugyanis a

mai német alak már meglehetősen eltávolodott a latintól, s a kapcsolat a laikusnak magyarázat nélkül talán kissé erőltetettnek látszik.

Az alaktanban a franciában már jóval kevesebb tere nyílik a nyelvtörténeti tanulságok felhasználásának. A névelőről pl. megemlíthetjük, hogy a latin *ille, illa* névmásokból fejlődött (a bonyolult fejlődés részleteit persze mellőzzük), mint különben minden nyelvben a határozott névelő eredetileg mutatónévmás. Hasonlóképpen a személyes és birtokos névmások jórésznél hivatkozhatunk a megfelelő latin névmásokra, sőt a kérdő és vonatkozó névmások több alakjához is odavonhatjuk latin őseit, de már pl. a mutató névmások nyelvtörténeti elemzése kissé messze vinne és aligha szolgálna az alakok bevézésének megkönnyítésére. Szó lehet a melléknév és a határozószó fokozásának magyarázatában a latinról, főleg a rendhagyó középfokok (*moins, moindre, plus, meilleur* stb.) etimológiaszerű megtámogatásáról. Az igeragozásban az alakok nagy része a franciában oly nagy mértékben redukálódott, hogy többnyire alapos, időrabló és így fölösleges, sőt káros magyarázattal lehetne csak a tanulókkal megértetni a formák összefüggését. Mégis az *infinitif*-ről megállapíthatjuk néhány példa segítségével magukkal a tanulókkal, hogy *-er*: latin *-are, -ir*: *-ire, -re*: *-ere, -oir*: *-ere infinitivus*-végzések leszármazói. Egyes idealakok magyarázatában is segítségül vehetjük a latint, pl. az *-er*-végű igék jelenidejű egyessz. 3. szem. kérdőalakjában a fölbukkanó *-t*-t a latinnal igazolhatjuk, éppígy a második személyekhez, a *passé défini* egyes alakjaihoz, az *imparfait du subjonctif*-hoz hozzávonhatjuk a megfelelő latin alakokat, mert ezek összefüggése oly nyilvánvaló, hogy különösebb fejtegetést igazán nem igényel. Még néhány igeragozási részletkérdésben esetleg segíthet a latin alak, de ezek alárendelt jelentőségűek. Kifejthető azonban a *futur* képzésmódja: megmondhatjuk, hogy a latin *futurum* eltűnt, s helyébe egy új összetett alak keletkezett, mely az *infinitivus*ból és a *habere* — *avoir* ige *présent de l'indicatif*-jából áll, ezek az elemek ugyanis a személyek nagy részén világosan felismerhetők, s a tapasztalat azt mutatja, hogy ez igeidők keletkezésének bemutatása igen nagy mértékben segítségére van a tanulóknak, főleg eleinte, a bevézés munkájában. Minthogy pedig a *futur* nyilvánvalóan összefüggésben van a *présent du conditionnel*-lel, ennek tárgyalásakor ezt az összefüggést megállapíthatjuk a tanulókkal: *infinitif* + az *avoir imparfait*-ja, azzal a megjegyzéssel, hogy az *avoir* rendes *imparfait*-alakjai helyett a hosszú szótestben nagy rövidülés állt be, s így az egész *avoir*-rész azonossá vált az *imparfait* szokásos végződésével.

Másként áll a helyzet az olaszban. A névelőkre és a névmásokra vonatkozólag kb. ugyanazt lehet mondani, mint a franciában, hasonlóképpen a melléznevek fokozásáról. Azonfelül fel lehet azonban használni itt a latint a főnevek és melléznevek többesszámképzésének a tanításában; de főleg az igeragozás formailag oly közel van a latinhoz, hogy úgyszólván minden egyes igealak mellé oda lehet tenni magyarázatul a megfelelő latin formát, s egyes olasz paradigmák szinte önkéntelenül a tanulók ajkára csalják azt a megállapítást: «Nini, éppen, mint a latin!» Természetes, hogy ezt az önként

kínálkozó támogatást fel kell használni, erősíteni, kiegészíteni, hiszen ez igen nagy könnyebbséget jelent. A *futuro* képzésében a helyzet ugyanaz, mint a franciában, ami pedig a *condizionale*t illeti, itt persze az *averen*ek a *passato remoto*jára kell hivatkozni, s ezt legalább egy-két alakon át könnyű is igazolni: pl. *amerebbe*, *amerebbero*. A többi formát itt is úgy magyarázzuk, mint a franciában.

A német nyelvtan tanításában azonban úgyszólván teljesen le kell mondanunk a nyelvtörténet segítségéről. A latin, amellyel összevethetnénk, túlságosan távol esik ahhoz, hogy gyakrabban utalhassunk rá. Egy-egy elszigetelt igealak, pl. *ist*, *sind* természetesen erősíthető a latin megfeleléssel, azonban a lehetőségek oly gyérek, hogy építeni nem lehet rájuk és nyugodtan lemondhatunk róluk.

Az angol helyzete viszont ismét kedvezőbb, hiszen ekkor a tanulók mögött már van némi német nyelvismeret, melyre hivatkozni lehet. Így a melléknév fokozásában, a névmások egy részében, az igeragozás erős és gyenge alakjaiban a megfelelő német példát bátran oda lehet vonni.

Nagyszámúak az érintkezési pontok az iskolai nyelvek mondattanai között. Persze igen sok esetben nem genetikus összefüggésről, hanem csak analógiáról van szó. Ez nem tartozik a szorosan vett nyelvtörténet körébe, mégis megvilágításnak igen tanulságos lehet. Ilyen párhuzamba állítás azonban a legtöbb esetben inkább a latin és a görög nyelv tanításában nyerhet igen nagy haszonnal alkalmazást, ott ugyanis a nyelvtani rendszer kiépítése a benne rejlő nagy formális képzőerő folytán sokkal fontosabb része a studiumnak, mint a modern nyelvekben. Mi a nyelvtant elkerülhetetlenül szükséges, de csak a legfontosabbra szorítkozó eszköznek tekintjük, eszköznek, melyet a tanulóknak teljesen birtokukba kell venniük, hogy biztos alapot kapjanak a nyelvtudáshoz, mely azonban semmiesetre sem öncél, még olyan fokig sem, mint az ókori nyelvekben. Ezért itt is csak a dolgok megértetése és bevésése céljából vehetjük igénybe a nyelvtörténetet, vagy az összehasonlítást. Pl. a francia vagy olasz *article partitif* vagy méginkább a *de* prepozíció *partitivusi* használatának a tárgyalásakor hivatkozhatunk a *genitivus partitivus*ra, elmélyíteni azonban a dolgot nem lehet. Vagy pl. az *il mourait* 'halálán volt, majd meghalt'-féle alakok előfordulásakor magyarázatképpen emlékeztetjük a tanulókat a latin *imperfectum de conatu*-ra, v. ö. *prohibebam* 'igyekeztem meggátolni'. A *passé défini* és a *passé indéfini* esetében talán röviden összevethetjük ezeket az alakokat a latin aorisztoszi *perfectum*mal és a tulajdonképpeni *perfectum*mal, azonban a kettő igen sokszor nem fedi egymást, tehát kénytelenek vagyunk legjobb esetben is néhány általános megállapításról maradni. Több haszonnal kecsegtet a *j'écrivais* — *j'écrivis* és a *scribebam* — *scripsi* összevetése. — Mutatis mutandis ez a helyzet az olaszban is; adott esetben, ha egy-egy analógia kínálkozik erőltetés nélkül, használjuk föl.

Nagy mértékben értékesíthető azonban a latin példája az igeidők egyezésében, itt különben az összefüggés kétségkívül genetikus is. A legfőbb szabályok szinte azonosak a franciában, az olaszban és a latinban, és az

igealakoknak funkció szempontjából való azonosítása vagy párhuzamba állítása a megértést igen megkönnyíti. A mellékmondatokban használt idő alkalmazkodása a főmondat idejéhez ősi örökség a román nyelvekben, az *imperfait*, a *conditionnel* és a *plus-que-parfait* szerepe a mellékmondatban szinte kihívja a latin szabályokra való hivatkozást. Felhasználhatók ezek a az analógiák az angol mondatban is

Hasonlókép sok rokonvonás lelhető föl a módok használatában, itt is jobb azonban csak egyes konkrét esetekre szorítkozni; főleg nem szabad hamis szabályokat fölállítani. Bár a latin *conjunctivus* és a francia *subjonctif* használata sok rokon vonást tüntet föl, mégis súlyos tévedés volna pl. azt bizonyítani, hogy a francia *subjonctif* használata azonos a latin *conjunctivus*éval.

Itt is, mint mindenütt, óvakodni kell, hogy rendszert ne csináljunk a történeti összefüggésekből, hanem esetről-esetre, ha megvan a genetikus kapcsolat, vagy legalább a hasonlóság a két nyelvi tény között, és e kapcsolat megvilágítása a megértést vagy a bevést szolgálhatja, ekkor hivatkozunk a már ismertre a még ismeretlen érdekében. Ismét azt kell mondunk, kisebb hiba, ha a tanár teljesen lemond a történeti mondatban hasznosításáról, mintha túlságosan erőlteti és lépten-nyomon hivatkozik rá.

Összefoglalva tehát a mondottakat, a nyelvtörténet alkalmazásának vannak lehetőségei és módjai az élő nyelvek tanításában. Ámde cél a nyelvtörténet sohasem lehet, legfőljebb helyettesítési órák tanulságos és szórakoztató csevegésének tárgya; mint eszközt azonban haszonnal alkalmazhatjuk, ha tudunk mértéket tartani s csak az igazán előnyöset és megfelelőt kellő kritikával kiválogatni.

